

MacIntyre, Alasdair

Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 25-44. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

MacIntyre, Alasdair: Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 25-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218332 - DOI: 10.25656/01:21833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218332>

<https://doi.org/10.25656/01:21833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit¹

Es gibt sehr wenige Einladungen, die ich mit noch größerer Freude angenommen hätte, als die, mich an einer Reihe von Vorträgen zu Ehren von RICHARD PETERS zu beteiligen. Die Zeitspanne, die sowohl er wie auch ich seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute, oder – vom philosophischen Gesichtspunkt aus – von RYLE und SARTRE bis zu DERRIDA und DAVIDSON, durchlebt haben, zeichnete sich dadurch aus, daß es recht verbreitet war, ein Lippenbekenntnis zu der Auffassung abzulegen, die Philosophie sei eine Form der Betätigung, die von grundlegender Bedeutung für den Erfolg oder den Fehlschlag unserer anderen Tätigkeiten ist, wobei es kaum üblich war, diese These auf überzeugende und kreative Weise zu belegen. RICHARD PETERS Berufsleben liefert einen eben solchen Beleg; und dafür stehen wir alle in seiner Schuld. Ich selbst habe noch einige speziellere Gründe dafür, ihm dankbar zu sein. Ich habe fortwährend aus dem gelernt, was er seit seinem Artikel über „Motive und Gründe“ aus dem Jahre 1952 (PETERS 1952) geschrieben und gesagt hat; und er war so freundlich, mir gelegentlich als scharfer, aber sorgfältiger Kritiker meiner eigenen Arbeiten zur Seite zu stehen. Mein Dank für seine Kritik ist vielleicht umso größer, als mich im allgemeinen, wenn auch natürlich nicht immer, das Nachdenken über seine Kritik sowohl von der Unangemessenheit der Formulierungen überzeugte, die ich für meine Gedanken gewählt hatte, als auch andererseits in einem Großteil der wesentlichen Inhalte jener Ansichten, die er so entschieden ablehnte, bestätigte. Doch wenn ich so halsstarrig gewesen bin, dann lag das sicher nicht daran, daß ich undankbar gewesen wäre, und ich hoffe, es lag auch nicht daran, daß ich die Kraft seiner Argumente nicht geschätzt hätte. J.L. AUSTIN hat einmal gesagt: „Ich weiß nicht genau, ob Wichtigkeit wichtig ist; Wahrheit ist es“ (AUSTIN 1961, S. 219). RICHARD PETERS gehört zu denen, die uns gezeigt haben, daß das Bemühen um Wahrheit noch wichtiger ist, wenn man es mit wichtigen Fragen zu tun hat. Ich werde mich nun einer Frage zuwenden, über deren Bedeutung – da bin ich mir sicher – wir beide uns immer einig waren und über deren Wahrheitsgehalt – da bin ich mir ebenso sicher – wir wahrscheinlich immer uneins gewesen wären.

I.

Lehrer sind die einsame Hoffnung der Kultur der westlichen Moderne. Ich gebrauche diesen Ausdruck sowohl in der ursprünglichen dänischen Bedeutung des 16. Jahrhunderts (*verloren hoop*), als der Begriff einen Sturmtrupp bezeichnete, der auf

einer gefährlichen Angriffsmission den Haupttruppen vorausgeschickt wurde, wie auch in der späteren englischen Bedeutung eines Unterfangens, auf dessen Erfolg wir angewiesen sind, das aber tatsächlich fehlschlagen muß. Denn die Mission, mit der die heutigen Lehrer betraut sind, ist sowohl essentiell als auch unmöglich. Sie ist unmöglich, weil die beiden Hauptziele, denen Lehrer dienen sollen, sich unter den Bedingungen der westlichen Moderne gegenseitig ausschließen. Welches sind diese Ziele?

Das erste Ziel ist fast allen Bildungssystemen in nahezu allen Ländern gemein: Es besteht darin, den jungen Menschen so zu formen, daß er oder sie eine gesellschaftliche Rolle oder Funktion übernehmen kann, die Zuwachs braucht. Athener Sophisten, Lehrmeister in mittelalterlichen dominikanischen Klosterschulen, ehemalige preussische Feldwebel, die zu Dorflehrern wurden, und T.H. GREENS Kollegen, die mit ihm in Oxford die *Literae Humaniores* lehrten – sie alle dienten diesem Ziel ebenso treu wie jeder Lehrer, der Automechanik an einer Gewerbeschule unterrichtet. Das zweite Ziel leitet sich in seiner spezifischen Form von der Kultur der Aufklärung des 18. Jahrhunderts her, obgleich es natürlich schon ältere Vorläufer hat. Es handelt sich um das Ziel, jungen Menschen beizubringen, wie sie selbständig denken können, wie sie geistige Unabhängigkeit erlangen können und wie sie aufgeklärt werden können – im KANTSchen Sinne von „Aufklärung“. Diese beiden Ziele lassen sich nur dann verbinden, wenn die gesellschaftlichen Rollen und Berufe, für die ein gegebenes Bildungssystem die Jugendlichen ausbildet, derart sind, daß ihre Ausübung es erfordert oder zumindest vereinbar ist damit, daß die jungen Menschen im Besitze einer Allgemeinbildung sind, die es jedem von ihnen ermöglicht, selbständig zu denken.

Denken ist nach Meinung KANTS – und er spricht hier für die Aufklärung als ganze – eine Tätigkeit, deren Endprodukt rationaler Rechtfertigung bedarf; es ist eine Tätigkeit, bei der wir unsere Fähigkeit zu rationaler Objektivität zeigen. Wo es keine Maßstäbe rationaler Objektivität gibt, dort ist kein Ort, um zu denken, geschweige denn, um unabhängig und aufgeklärt zu denken. Und wo keine breite gesellschaftliche Übereinstimmung entweder über die Art dieser Maßstäbe besteht oder darüber, über welche Themen es wichtig wäre nachzudenken, dort wird es keine Allgemeinbildung der erforderlichen Art geben. Denn das Denken, so wie KANT – ja, sogar die Mehrheit der Vertreter der Aufklärung – es verstand, ist keine spezialisierte Tätigkeit, die auf spezialisierte Inhalte angewandt wird. Nach KANTS Ansicht lernt man das Denken nicht in den juristischen oder theologischen Fakultäten, sondern in der philosophischen Fakultät, die damals keine spezialisierte Disziplin war.

Wenn ich sage, daß die beiden Hauptziele der modernen Bildungssysteme darin bestehen, den jungen Menschen für eine bestimmte Rolle und einen Beruf im Gesellschaftssystem auszubilden und ihn oder sie zu befähigen, selbständig zu denken, dann meine ich damit mindestens zwei Dinge. Zum einen reiht sich die Behauptung, daß dies die Ziele seien, denen ein Bildungssystem zu dienen habe, ein in die unleugbaren Platitüden unserer Zeit – immer wieder in Reden von Bildungs-

ministern, von Vorsitzenden der Ortsbehörden oder von Schullehrern geäußert, ist sie sicherlich so bekannt, daß sie gar nicht mehr gehört wird. Zum anderen nimmt man – ob bewußt oder unbewußt – von diesen Zielen tatsächlich an, daß sie die endgültige Antwort sind auf eine Reihe von Fragen der Art „Zu welchem Zweck wird das gemacht?“, wann immer solche Fragen bezüglich der direkten und alltäglichen Aufgaben gestellt werden, denen sich ein Lehrer im Unterricht gegenüber sieht.

Daß diese beiden Hauptziele unvereinbar sind, daß Erfolg auf der einen Linie notwendig Mißerfolg auf der anderen mitsichbringt, das ist kein immerwährendes begriffliches Postulat. Ich behaupte nicht, daß das Konzept der Schulung in selbständigem Denken notwendig nur dann angewandt werden kann, wenn das Konzept der Vorbereitung auf den eigenen Platz im gesellschaftlichen Leben keine Anwendung findet, oder umgekehrt. Vielmehr werde ich argumentieren, daß unter bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen tatsächlich beide Konzepte in ein und demselben Bildungssystem Anwendung finden können. Aber ich werde auch darlegen, daß aufgrund kontingenter Tatsachen gerade die modernen, *nach* der Aufklärung entstandenen Gesellschaften und Kulturen heute die Bedingungen, die eine solche Koexistenz ermöglichen würden, vermissen lassen.

Was diese Moderne ausschließt, ist die Möglichkeit der Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit; und ich werde zeigen, daß nur dort, wo eine gebildete Öffentlichkeit existiert und wo die Einführung in die Zugehörigkeit zu dieser gebildeten Öffentlichkeit das Ziel der Ausbildung ist, die beiden von den modernen Bildungssystemen vorausgesetzten Hauptziele realisiert werden können. Was verstehe ich unter einer gebildeten Öffentlichkeit? Lassen Sie mich mit einem paradigmatischen Beispiel beginnen.

II.

Das moderne Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit fand zum ersten Mal im 18. Jahrhundert Anwendung; und das Beispiel für eine solche Öffentlichkeit, das unseren Belangen am nächsten kommt, bietet sich mit jener Öffentlichkeit, die durch die Neustrukturierung der schottischen Universitäten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts geschaffen wurde. Nach dem Verlust der politischen Souveränität im Jahre 1707 mußte Schottland gleichzeitig seine nationale Identität neu bestimmen und ein Umfeld für eine landesweite Debatte über die zukünftige Entwicklung schaffen. Die Kultur des Landes war derart, daß die spezifischen Institutionen des schottischen Rechts, des schottischen Bildungssystems und der Presbyterianischen Kirche von Schottland, die 1689 verstaatlicht worden war, nach Rechtfertigung verlangten angesichts des ständigen Drucks durch die Kräfte der Anglisierung. Doch mußten diese schottischen Institutionen nicht nur als ihren englischen Entsprechungen überlegen dargestellt werden, sie mußte vielmehr auf eine Weise verteidigt werden, die ihre unverwechselbare schottische Identität zum einen von den Ansprüchen des gälischen Schottland, das größtenteils Jakobiter, aber auch Katholiken und Episkopale umfaßte, abgrenzte und zum anderen von den Forderungen

jener Evangelischen innerhalb und außerhalb der Kirche Schottlands, die in der Vereinbarung von 1689 einen Verrat an den theokratischen Idealen sahen, für die ihre Vorgänger gekämpft hatten.

Zur gleichen Zeit stand Schottland vor alternativen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Die schottische Lebensart war die einer Nation von kleinen lokalen Gemeinschaften, denen sich nun Möglichkeiten eines ausgedehnten wirtschaftlichen Wachstums eröffneten. Konnten die Werte kleiner Gemeinschaften in Zeiten kommerzieller und industrieller Expansion erhalten bleiben? Wäre das überhaupt erstrebenswert? Schädeten die Konflikte vergangener Tage der Gesellschaft? Oder würde ihre Überwindung selbst von Schaden sein? Dies waren die Fragen, auf die ANDREW FLETCHER, DAVID HUME, ADAM SMITH und ANDREW FERGUSON, um nur die bekanntesten unter ihnen zu nennen, eine Reihe von sich gegenseitig ausschließenden Antworten geben sollten. Doch eine Debatte zwischen einigen wenigen hervorragenden Persönlichkeiten ist etwas ganz anderes als eine von und in einer gebildeten Öffentlichkeit geführte Diskussion. Welche Bedingungen setzt die Existenz einer solchen Öffentlichkeit voraus?

Sie sind von mindestens dreierlei Art. Zunächst muß es eine einigermaßen große Gruppe von Einzelpersonen geben, denen sowohl die Gewohnheit als auch die Möglichkeit aktiver rationaler Auseinandersetzung vermittelt wurden und auf deren Urteil sich die geistigen Protagonisten berufen. Diesen Einzelpersonen muß bewußt sein, daß die debattierten Fragen von praktischer Bedeutung sind für generell wichtige Aspekte ihrer gemeinsamen sozialen Erfahrung. Und sie müssen sich in ihrer Kommunikation gegenseitig als Öffentlichkeit anerkennen. Folglich muß eine gebildete Öffentlichkeit sowohl einer Gruppe von Spezialisten gegenübergestellt werden, an deren Kontroversen sich nur Gleichgestellte beteiligen dürfen, als auch einer passiven Massenöffentlichkeit von Lesern und Zuhörern, die lediglich ein Publikum für die Debatten der anderen abgeben.

Eine zweite Bedingung ist die gemeinsame Zustimmung sowohl zu den Maßstäben, durch deren Anwendung der Erfolg oder Mißerfolg einer bestimmten These oder einer Beweisführung beurteilt werden soll, als auch zu der Form rationaler Rechtfertigung, die diesen Maßstäben ihre Gültigkeit verleiht. Also müssen die Debatten einer gebildeten Öffentlichkeit unterschieden werden von den ganz anderen Kontroversen, in denen die Meinungsverschiedenheiten bis zu der Frage reichen, wie Meinungsverschiedenheiten rational gelöst werden können, so daß kein erfolgreicher Ausgang der Debatte möglich ist. Und sie müssen auch jenen Debatten gegenübergestellt werden, in denen es tatsächlich gemeinsame Maßstäbe für den Erfolg oder Mißerfolg von Beweisführung gibt, in denen aber die Gültigkeit dieser Maßstäbe nicht rational begründet wird, sondern lediglich aus lokalen Präzedenzfällen und Gewohnheiten abgeleitet wird. Das unangemessene Vorherrschen entweder eines gewissen Skeptizismus oder eines Dogmatismus macht die Möglichkeit einer gebildeten Öffentlichkeit zunichte.

Diese beiden Bedingungen setzen eine dritte voraus. Eine gebildete Gemeinschaft kann nur dort existieren, wo es ein hohes Maß gemeinsamer Grundüberzeu-

gungen und -einstellungen gibt, die durch die weit verbreitete Kenntnis einer allen gemeinsamen Sammlung von Texten gebildet wurden – von Texten, denen innerhalb dieser bestimmten Gemeinschaft kanonischer Status zugemessen wird. Wenn ich von kanonischem Status spreche, dann meine ich nicht, daß solche Texte eine letzte Berufungsinstanz darstellen. Ich meine lediglich, daß eine Berufung auf sie mit besonderem Ernst behandelt werden muß, daß es äußerst gewichtiger Argumente bedarf, um sie anzufechten. Eine gesamte Gemeinschaft kann nur dann im Besitz einer solchen allen gemeinen Sammlung von Texten sein, wenn es ebenfalls eine feststehende Tradition des Verständnisses darüber gibt, wie solche Texte zu lesen und zu deuten sind. Folglich ist nicht jede des Lesens und Schreibens mächtige und lesende Öffentlichkeit eine gebildete Öffentlichkeit; die weit verbreitete Fähigkeit zu lesen und zu schreiben in einer Gesellschaft, der es sowohl an kanonischen Texten und an einer Tradition der Textauslegung mangelt, wird eher ein Zustand öffentlicher Geistlosigkeit schaffen, als eine gebildete Öffentlichkeit.

In der Herausbildung einer gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts war es die Reformbewegung an den Universitäten, hauptsächlich eingeleitet durch WILLIAM CARSTARES, von 1703 bis 1716 Direktor der Universität von Edinburgh, die in einem hohen Maß zur Erfüllung aller drei Bedingungen beitrug. Ein gemeinsames Modell rationaler Rechtfertigung wurde zum Teil durch die Art bereitgestellt, in der Logik gelehrt wurde; doch von größerer Bedeutung war die Tatsache, daß alle Studenten bereits sehr früh in ihrem Studium die ersten sechs Bücher des EUKLID lesen mußten. Die Anwendung des von EUKLID vermittelten Begründungsmodells auf grundlegende nichtmathematische Fragen wurde in erster Linie in den Philosophiekursen, oder genauer im Unterricht in Moralphilosophie, verfolgt, und in diesen Kursen nahmen die Debatten und Diskussionen unter Studenten einen wesentlichen Platz ein. Zusätzlich zu den zwei Stunden für die Vorlesung wurde eine Stunde wöchentlich der Befragung der Studenten durch den Professor gewidmet, und gelegentlich wurde dann mit ihnen über das Thema der Vorlesung diskutiert. Manchmal wurden die Studenten angehalten, untereinander zu debattieren.

Diese Diskussionen im Unterricht wurden unterstützt durch das Üben sowohl formellen als auch informellen Debattierens in studentischen Vereinigungen – Vereinigungen, die in ihrer besten Form außergewöhnliche Zentren des intellektuellen Lebens waren. Wenn man daran denkt, wie viele dieser Studenten entweder zu Juristen werden sollten in einem Rechtssystem, in dem, ganz anders als im englischen Rechtssystem, Debatten über die Berufung und Grundprinzipien durchaus üblich waren, oder zu Geistlichen in einer Kirche, deren Versammlungen, von der lokalen Kirchenkonferenz bis hin zum obersten kirchlichen Gericht, ebensolche Foren für Debatten waren, so werden die Beziehungen zwischen der Ausbildung der Studenten und der Schaffung einer größeren gebildeten Öffentlichkeit deutlich. Und es ist wichtig, festzuhalten, daß die juristischen und kirchlichen Gemeinschaften nicht nur dadurch verbunden wurden, daß die Mitglieder des juristischen Berufsstandes zumeist auch Mitglieder und häufig Amtsträger der schottischen Kirche waren, und

nicht nur durch ihnen gemeinsame Formen des Disputs und der Rechtfertigung, sondern auch dadurch, daß sie sich alle auf ein und dasselbe System von Grundprinzipien beriefen – jene Grundprinzipien, die das Thema der Moralphilosophie bildeten.

Die Moralphilosophie war so zu einem gewissen Grad der Grundpfeiler des Lehrplans, und es handelte sich um eine Moralphilosophie einer ganz bestimmten Richtung. Loyalität aller gegenüber ihren Prinzipien war die für die Existenz der gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts entscheidende Grundüberzeugung. Diese Prinzipien wurden auf klassische Weise in den Vorlesungen und Bücher von THOMAS REID und DUGALD STEWART dargelegt. Aber REID war nicht der Erfinder des Professors der Moralphilosophie in der Rolle des rationalen Apologeten einer Moralität, die zugleich weltlich war und dennoch mit der christlichen Religion übereinstimmte und sie unterstützte. Wenn überhaupt jemand diese Rolle erfand, dann war es FRANCIS HUTCHESON. Was REID entdeckte, war, daß, wenn man in der Moralphilosophie dort begann, wo HUTCHESON begonnen hatte, man dort enden mußte, wo HUME geendet hatte.² Tatsächlich bestand ein Teil von REIDS Größe darin, daß er begriffen hatte, daß die gesamte Bewegung der modernen Philosophie von DESCARTES aufwärts unerbittlich in Richtung auf den HUME des *Treatise* voranschritt. Und nach REIDS Deutung, oder vielleicht Mißdeutung, des *Treatise* war das Ergebnis ein Skeptizismus sowohl metaphysischer wie auch moralischer Natur, der die Art moralischer Überzeugung, die HUTCHESON und REID bestrebt waren zu verteidigen, unvermeidlich untergrub.

REID sah den seiner Meinung nach nicht nur von HUTCHESON, sondern von allen Anhängern des „Wegs der Ideen“ begangenen Irrtum in einem Fehler hinsichtlich des Wesens, des Inhalts und des Status von Grundprinzipien begründet. Der Geist eines jeden rationalen Wesens ist mit einem System von Prinzipien ausgestattet, das Prämissen bereitstellt, von denen alle übrigen gerechtfertigten Überzeugungen hergeleitet werden können. Diese Prinzipien erfüllen in der Struktur unserer Überzeugungen im allgemeinen eine Funktion, die die Axiome in der Geometrie haben. Sie lassen sich daher nicht aus noch höheren Prinzipien ableiten. Doch ihr Status rührt nicht daher, daß sie nicht ohne Widerspruch geleugnet werden können. Es ist aber nur von zwei Personengruppen anzunehmen, daß sie sie leugnen würden: die Geisteskranken und die Philosophen, – die Geisteskranken natürlich, da sie des Nachdenkens über die Bedeutung solcher Prinzipien unfähig sind; die Philosophen, da sie entweder fälschlicherweise nach weiteren Begründungen suchen, wo keine mehr vonnöten sind, oder da sie ebenso irrtümlich annehmen, daß, weil solche Begründungen fehlen, skeptische Schlußfolgerungen angebracht seien.

Welches sind diese Prinzipien, die die Menschheit mit ihrem vernünftigen gesunden Menschenverstand ausstatten? Dazu zählt: daß jedes physikalische Ereignis eine Ursache hat; daß der Wille rational handelnder Wesen nicht von irgendwelchen äußeren Ursachen bestimmt wird; und daß Pflicht eine Vorstellung ist, die unabhängig von der des Eigennutzes ist. Verknüpft mit weiteren spezialisierten Vorstellungen ergaben sie und ihresgleichen die dem internationalen Recht eigenen

Prinzipien und ebenso die für die Volkswirtschaft erforderlichen Leitsätze, die jeweils noch als Teil des Lehrplans der Moralphilosophie betrachtet wurden. Und so bezeichnen sie die Grenzen der gemeinsamen Weltanschauung, die die gebildete Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung ausmacht. Welche Doktrinen werden durch diese Begrenzung ausgeschlossen? Einerseits repräsentiert HUME eine Form der Moralität, die nicht als rein weltlich verstanden wird, die aber anti-christlich in ihren Implikationen ist; andererseits stehen die Predigten der evangelischen Theologen der schottischen Kirchenspaltung von 1740, EBENEZER und RALPH ERSKINE, für eine dogmatische Berufung auf eine neocalvinistische Deutung religiöser Schriften, die unvereinbar ist mit dem Gesamtentwurf rationaler Rechtfertigung. Und auf einer Ebene treffen sich HUME und EBENEZER ERSKINE: beide sind Deterministen der gleichen Art, und wenn HUME behauptet, daß „der Verstand der Sklave der Leidenschaften ist und auch nur ihr Sklave sein sollte“ (HUME 1975, S. 415), dann bestätigt ERSKINE, daß es eine Folge des Sündenfalls ist, daß, „statt der Rationalität, verdorbene Neigungen der Seele den Verstand in all seinen Handlungen regieren und beherrschen“ (ERSKINE 1978, S. 531). So formulieren REID und STEWART in Opposition zu dem, was als HUMES Skeptizismus und ERSKINES Dogmatismus zu gelten hatte, in expliziten philosophischen Begriffen die Haltung der presbyterianischen Geistlichen der gemäßigten Fraktion und ihrer gesellschaftlichen Verbündeten.

Es ist wichtig, zu betonen, daß diese Darlegung eine fortwährende Debatte zum Inhalt hatte. Ich habe bereits festgestellt, wie sich REIDS Ansichten aus der Kritik sowohl an HUTCHESON wie auch an HUME ergaben, aber es ist entscheidend, zu erkennen, welche eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des gemäßigten presbyterianischen Konsens anzusiedeln sind, in die Debatte eingingen. ADAM SMITH, ADAM FERGUSON, JOHN MILLAR und THOMAS BROWN waren alle zu einem unterschiedlichen Grad, bisweilen extrem, uneins mit den Lehren von REID und STEWART. Dennoch möchte ich behaupten, daß der Aufstieg und Fall von REIDS und STEWARTS Philosophie des gesunden Menschenverstandes³ den Mittelpunkt der philosophischen Debatten bildete und daß der Aufstieg und Fall der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung mit dem Aufstieg und Fall eben dieser Philosophie zusammenfiel. Dieses Zusammentreffen legt nachdrücklich nahe, daß die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit eine weitverbreitete, von vielen geteilte philosophische Bildung voraussetzt. Wer hatte an dieser Bildung teil?

Zunächst waren da natürlich jene jungen Männer, die später den moderaten Klerus bildeten. Der Begriff „moderat“ bezeichnete ursprünglich eine politische Haltung; König William III. gebrauchte ihn in seiner ersten Botschaft an das oberste Gericht der schottischen Kirche, und er wurde zum Stempel der Partei, die sich für die Festsetzungen Williams engagierte. Aber ihre hegemonialen Ansprüche dehnten sich bald auf den kulturellen Sektor aus. In einer Rede vor dem obersten kirchlichen Gericht war ALEXANDER CARLYLE, Pfarrer von Inveresk, in der Lage zu verkünden:

„Wir sind reich an den besten Gütern, die eine Kirche haben kann – dem Wissen, den Umgangsformen und dem Charakter ihrer Mitglieder... Wer hat die beste alte und neuere Geschichte geschrieben? – Die Geistlichen dieser Kirche. Wer hat uns die deutlichste Schilderung des menschlichen Verstands und all seiner Macht verfaßt? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer verfaßte das beste System der Rhetorik und veranschaulichte es in seinen eigenen Predigten? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer schrieb eine Tragödie, die als perfekt gilt? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer war der bedeutendste Mathematiker seiner Zeit? – Ein Geistlicher dieser Kirche...“ (CARLYLE 1860, S. 561).

Man beachte das Lob auf die Mathematik. NEWTONS Schützling, COLIN MACLAURIN, hatte im Jahre 1725 die Physik Newtons als Unterrichtsstoff in Edinburgh eingeführt und teilte seinen Mathematikunterricht bald in vier Stufen ein, auf deren höchster die Studenten die gesamte *Principia* lasen. ALEXANDER CARLYLE selbst hatte über drei Jahre Unterricht bei MACLAURIN genommen. Und als MACLAURIN es übernahm, BERKELEYS Skepsis gegenüber der Differentialrechnung zu widerlegen, ging er seine Aufgabe in der gleichen Weise an, wie REID es getan hatte, als er es übernahm, HUME zu widerlegen. So lieferte NEWTON einen weiteren Bestandteil der gemeinsamen Weltanschauung der gebildeten Öffentlichkeit.

Wie weit reichte diese Öffentlichkeit? Ich sprach bereits von den moderaten Geistlichen und den Juristen. Doch wer zählte noch dazu? Und wer war davon ausgeschlossen?

Die größeren Bauern und der niedere Adel, die Kaufleute, insbesondere die wohlhabenderen unter ihnen, und die Schulmeister, vor allem in den besseren Schulen, sie alle müssen dazugezählt werden. Wo befanden sich die besseren Schulen? Die schulischen Einrichtungen variierten erheblich. Eine Stadt wie Edinburgh leistete sich eine Reihe exzellenter Schulen, die jedoch nur einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung offenstanden. Die Lateinschulen (grammar schools) in den Städten und die im späten 18. Jahrhundert gegründeten Höheren Lehranstalten boten an verschiedenen Stellen eine Ausbildung an, die zwar immer noch für eine Minderheit bestimmt war, die jedoch eine kleine, aber wachsende Zahl der Kinder von Handwerkern und Kleinbauern zu einem Universitätsstudium befähigte. Die Alphabetisierung eines großen Teils der Bevölkerung wurde auf wirklich vernünftige Weise von den Gemeindeschulen vorangetrieben. So bildeten in den lokalen Gemeinschaften die Pfarrer, Juristen und Kaufleute, der niedere Adel und die Schulmeister einen Mikrokosmos der breiteren gebildeten Öffentlichkeit, wobei die Schulmeister ein entscheidendes Verbindungsglied waren. Im frühen 18. Jahrhundert betrug das Alter derer, die ein vierjähriges Studium absolvieren wollten, bei Eintritt in die Universität sechzehn oder sogar nur fünfzehn Jahre; im 17. Jahrhundert hatte es gar noch darunter gelegen. Der Unterricht in Geometrie, Latein und zuweilen in den Grundlagen des Griechischen gewährte die Vorbereitung auf die Universität; und ein gebildeter Schulmeister sah das *telos* seiner Arbeit mit den Schülern darin, sie – soweit möglich – in ihre Stellung als Mitglieder der gebildeten Öffentlichkeit einzuführen. Also war es der gesamte Lehrplan, und nicht nur der der Universitäten, dem durch die vorherrschende philosophische *Weltanschauung* eine Richtung gegeben wurde.

Wer aber blieb dagegen sowohl von der gebildeten Gemeinschaft als auch von ihrer *Weltanschauung*⁴ ausgeschlossen? Eine große Zahl der Ungebildeten übernahm ihre Weltanschauung von den Pfarrern des evangelischen Lagers innerhalb wie auch außerhalb der etablierten Kirche. Die gebildeten Führer dieser Partei, die schließlich zur dominanten Partei wurde, verknüpften mit der Zeit Teile der Philosophie des gesunden Menschenverstandes mit ihrer Theologie, sie taten dies jedoch in einer Form, die es dieser Philosophie nicht mehr erlaubte, als Hintergrund für fortdauernde geistige Auseinandersetzungen zu dienen.

Vier weitere Gruppen wurden entweder ausgeschlossen oder schlossen sich selbst aus. Zu letzteren zählten jene der Oberschicht angehörenden Verfechter der Anglisierung, die im Namen Londons Macht ausübten und die wenig Interesse daran hatten, eine wirkliche statt einer lediglich sentimental schottischen Identität aufrecht zu erhalten. Zu dieser Gruppe gehörten viele der größeren Grundbesitzer, die ihre Kinder zunehmend an englischen Public Schools oder schottischen Nachahmungen derselben ausbilden ließen, eine Umkehr des Trends des 18. Jahrhunderts, als englische Dissenter, denen Oxford und Cambridge versperrt waren, nach Edinburgh geschickt wurden.

Eine zweite Gruppe von Ausgeschlossenen wurde durch die wachsende Zahl der Mitglieder der Arbeiterklasse gebildet, die sowohl außerhalb der Kirche als auch außerhalb des Bildungssystems standen und die zum Industrieproletariat des 19. Jahrhunderts werden sollten. Und drittens war da die stetig sinkende Zahl der Gaelisch sprechenden, häufig römisch-katholischen, verarmten Fischer und Kleinbauern der Highlands und der Hebriden. Schließlich war noch ein Personenkreis ausgeschlossen, den man kaum als Gruppe bezeichnen kann, da er Mitglieder einer jeden gesellschaftlichen Gruppe umfaßte: die Frauen. Die damit in ihren Grenzen beschriebene gebildete Öffentlichkeit setzte sich also aus den männlichen Mitgliedern der Mittelschicht zusammen, einem Spektrum, das von den Söhnen des niederen Adels bis zu den Söhnen von Ladenbesitzern reichen konnte.

Es ist nun zu verstehen, wie die Voraussetzungen für die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts zu einem wesentlichen Teil erfüllt wurden; und es ist ebenfalls verständlich geworden, wie sie es ermöglichten, daß ein und dieselbe Ausbildung Einzelpersonen auf ihre jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Aufgabe vorbereitete, und sie, im Sinne KANTS, aufklärte. Aufgeklärt sein heißt, selbständig denken zu können; doch es ist eine bekannte Wahrheit, daß man nur selbständig denken kann, wenn man nicht für sich alleine denkt. Denn nur dadurch, daß man seine Behauptungen in laufenden Auseinandersetzungen prüft und im Lichte von Maßstäben betrachtet, über deren rationale Begründung die an der Debatte Beteiligten übereinstimmen können, werden die Argumentationen eines jeden Einzelnen vor den Launen der Leidenschaft und des Eigennutzes bewahrt. Dem wird wohl im Rahmen spezialisierter Wissenschaftszweige niemand widersprechen; es ist eine Wahrheit, die verkörpert wird von solchen Institutionen wie dem Seminar oder der wissenschaftlichen Zeitschrift. Doch daß ein großer Teil einer ganzen Gesellschaft seine informellen Debatten über die bestmögliche Le-

bensweise ihrer Mitglieder institutionalisiert, so daß die Unterhaltungen (conversation) dieser Gesellschaft zu einem erheblichen Maß eine Erweiterung der Diskussionen innerhalb der Universitäten sowie einen Austausch mit ihnen darstellen, so daß eben jene Wahrheit in eben diesem Maß in der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit exemplifiziert ist, das ist ein recht seltenes Phänomen. Und es benötigte zur Exemplifikation nicht nur die Art von Universitätslehrplan, wie ihn das Schottland des 18. Jahrhunderts bot, und nicht nur Übereinstimmung über die vorherrschenden Themen philosophischer Debatten, sondern auch ein Verständnis der Pfarrer, Juristen, Kaufleute, Schulmeister und anderer für ihre gesellschaftlichen Funktionen, das ihnen erlaubte, in solch lokalen Foren wie Stadträten, Presbyterien, Ausschüssen von Bankdirektoren und in Gerichtssälen über unmittelbare Fragen hinaus auf Grundprinzipien zu schauen.

In der drittklassigen englischen Literatur des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts gibt es einen typischen komischen Charakter, den unnötig streitsüchtigen Schotten, dessen Tätigkeiten, zumeist als Ingenieur oder als Verwalter in entlegenen Zweigstellen des Britischen Reichs, wirklich nichts mit den seltsamen Fragen zu tun haben, die er beharrlich aufwirft. Dieser absurde Charakter ist der Schatten, den die schottische philosophische Ausbildung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts warf. Er ist das, was man erhält, wenn man das Produkt dieser Ausbildung von den gesellschaftlichen Aufgaben trennt, in denen es ernsthaft angewandt werden kann und in ein für umfassende Ideen unzugängliches Umfeld verpflanzt.

Diese Beziehung zwischen der Aufklärung und den gesellschaftlichen Aufgaben wird häufig übersehen. Als KANT uns auferlegte, selbständig zu denken, hätte es ihm nie in den Sinn kommen können, daß das Denken, so wie er es verstand, zu einer beruflichen Tätigkeit deformiert werden könnte, fast gänzlich auf spezialisierte Inhalte reduziert. Aber genau das ist in der modernen Gesellschaft eingetreten. Das Denken ist zur beruflichen Verantwortung derer geworden, die bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen, zum Beispiel der Berufswissenschaftler. Doch die Themen, über die nachzudenken von allgemeinem gesellschaftlichem Interesse ist, wie etwa Gedanken über das Richtige und das Gute, über das Verhältnis von Gerechtigkeit und Wirksamkeit oder den Stellenwert ästhetischer Güter im menschlichen Leben, über das Tragische, das Komische und das Absurde nicht nur in der Literatur, sondern auch in Politik und Wirtschaft, diese Themen werden *entweder* einigen ausgebildeten, aber beschränkten, da professionalisierten Spezialisten überlassen, *oder* sie werden in Foren behandelt, in denen die Zurückhaltung des wissenschaftlichen Austausches zumeist fehlt. Das Bindeglied, das die schottische Kultur des 18. Jahrhunderts zwischen der besonderen Verantwortung spezifischer gesellschaftlicher Funktionen und der Fähigkeit, sich auf Prinzipien des allgemeinen Wohls zu berufen und sich an Debatten über diese Prinzipien zu beteiligen, geschmiedet hatte, ist zerstört worden. Die gebildete Öffentlichkeit ist durch eine Reihe von spezialisierten Öffentlichkeiten ersetzt worden. Aber hätte es anders sein können?

III.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir jene Kräfte ermitteln, die die schottische Aufklärung untergruben. Es gibt ihrer mindestens fünf. Die Reihenfolge, in der ich sie behandeln werden, impliziert keinerlei Urteil über ihre relative Bedeutung oder über ihre Beziehung zueinander. Wir können aber gleich zu Beginn darauf hinweisen, wie deutlich diese Kräfte, die letztendlich erfolgreich waren in der Zerstörung dieser speziellen gebildeten Öffentlichkeit, bereits in jenen Kontroversen zu identifizieren waren, die letztere so reichhaltig mit intellektuellem Leben versorgten. Und dies sollte uns nicht überraschen. Die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit setzt ein Maß an Selbstbewußtsein über den eigenen Zustand voraus, das wahrscheinlich zu einem solchen Ergebnis führt.

Eine erste Kraft, die die schottische Aufklärung unterminierte, war der weitere Fortgang der philosophischen Debatte, die den Kern ihrer intellektuellen Diskussion gebildet hatte. Dies lag zum Teil daran, daß Fragen aufgeworfen wurden, deren Verfolgung den Rahmen der Philosophie des gesunden Menschenverstandes sprengte. BROWN weckte Zweifel daran, daß REID tatsächlich auf HUME geantwortet hatte; HAMILTON versuchte REID und KANT zu vermischen.⁵ Und als die Philosophie des gesunden Menschenverstandes in ihren Antworten auf eine Vielzahl von Fragen immer komplexer wurde, war sie nicht länger in der Lage, eine allgemeine gebildete Ansicht zum Ausdruck zu bringen. Eine Antwort darauf bestand darin, diesen Trend hin zu mehr Komplexität einfach abzulehnen und, statt sich der Auseinandersetzung zu stellen, auf Behauptungen zurückzuweichen. In Edinburgh schaffte STEWART die der Diskussion unter den Studenten gewidmete Stunde ab und hielt Vorlesungen für drei statt, wie bisher, für zwei Stunden in der Woche. Seine Erben in den Vereinigten Staaten, wie etwa FRANCIS WAYLAND oder JAMES MCCOSCH, diktierten ihre Vorlesungen einer passiven Zuhörerschaft.

Man könnte behaupten, daß diese Entwicklung unvorhersehbar war, daß die philosophische Forschung eine kontinuierliche Geschichte der Ablösung eines Standpunktes durch einen anderen aufweist und daß, sobald man es zuläßt, daß eine philosophische Auffassung die wesentliche gesellschaftliche Rolle spielt, so wie es die Debatten um die Philosophie des gesunden Menschenverstandes taten, dies mit Sicherheit früher oder später entweder die Auflösung der den Mitgliedern der gebildeten Öffentlichkeit gemeinen philosophischen Voraussetzung bewirkt oder einen Rückfall in dogmatische Behauptungen, der eine Auseinandersetzung ausschließt und damit ebenso folgerichtig der Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit ein Ende setzt. Doch eine Annahme dieser Beweisführung kann angezweifelt werden, nämlich die, daß Philosophie, wenn sie den Zielen ihres Forschens gerecht werden will, notwendig diese Art von Instabilität zeigen müsse. Diese Annahme wurde selbstverständlich von REID und STEWART selbst in Frage gestellt: Sie glaubten, daß ihre Philosophie, gerade weil sie jene Ansichten zum Ausdruck brachte, denen jeder vernünftige Mensch, der nicht von geistigen Schäden oder von einer falschen Philosophie beeinträchtigt ist, zustimmen müsse, eine Philosophie wäre,

die jeder vernünftigen Herausforderung widerstehen könne. Doch eine radikalere Anfechtung derselben Annahme, die, hätte sie Erfolg gehabt, den Aufstieg der Philosophie des gesunden Menschenverstandes verhindert hätte, war bereits zu Beginn des 18. Jahrhundert von ANDREW FLETCHER VON SALTOUN vorgenommen worden. FLETCHER glaubte, daß die idealen Modelle sowohl für die Gesellschaft als auch die Philosophie in der Antike zu finden seien und daß die moderne Philosophie aufgrund ihres Wesens keine gemeinsamen, die Gesellschaft zusammenhaltenden Überzeugungen liefern könne. Doch was er stattdessen empfahl, hätte nie die zugrunde liegenden Überzeugungen der höheren und merkantilen Berufsstände zum Ausdruck bringen können. ARISTOTELES' *Ethik* und *Politik*, die von FLETCHER vorgeschriebene Lektüre, setzen eine dem Schottland des 18. Jahrhunderts viel zu fremde Staats- und Wirtschaftsform voraus. Dennoch erfaßte FLETCHER in seiner Verteidigung der griechischen *polis* zwei weitere der Faktoren, die mit der Zeit zum Untergang der gebildeten Öffentlichkeit beitragen sollten.

Der erste von ihnen war ein Größenfaktor. FLETCHER war der Ansicht, daß Schottland nur als eine unabhängige kleine Gemeinschaft gedeihen könne, die selbst wiederum eine Vereinigung kleiner lokaler Gemeinschaften wäre. Ob die für ein blühendes Gemeinschaftsleben notwendigen, sowohl geistigen als auch moralischen Tugenden auch außerhalb von kleinen lokalen Gemeinschaften in ausreichendem Umfang erzeugt werden könnten, wurde zum Thema einer Debatte, an der sich sowohl ADAM SMITH als auch ADAM FERGUSON entscheidend beteiligen sollten. Es überraschte nicht, daß es zu einer Diskussion kam: Im Jahre 1700 hatte die Universität von Edinburgh ungefähr 400 Studenten in einer Stadt mit etwa 30 000 Einwohnern; um 1830 hatte sie beinahe fünfzigmal so viele Studenten in einer mehr als fünfzigmal so großen Stadt. Die Universitäten mußten den Einfluß, den sie hatten, auf eine viel größere Zahl von Ausgeschlossenen ausüben, deren Gesellschaftsleben in viel größeren Einheiten vonstatten ging.

Der zweite Faktor war wirtschaftliches Wachstum. FLETCHER war ein Verfechter wirtschaftlicher Unabhängigkeit; doch war er so gezwungen, vorzuschlagen, daß die Armut dadurch bekämpft werden solle, daß man den Armen Zwangsarbeit in öffentlichen Projekten auferlegte. Dagegen konnte Schottland nach HUMES Meinung nur durch weltweite Handelsgeschäfte aus der Isolation gerettet werden, und ADAM SMITH zählte zu den Vorteilen des freien Handels, daß er den Arbeiter vor willkürlicher lokaler Unterdrückung und vor Armut bewahrte. SMITH wußte um einige der Gefahren wirtschaftlichen Wachstums. Doch es war ADAM FERGUSON, der erkannte, daß die Spezialisierung verschiedener Handwerke und akademischer Berufe in der kommerziellen Gesellschaft die bürgerlichen Tugenden untergrub, durch die Einzelpersonen erkennen konnten, daß ihre Loyalität zuallererst der Gesellschaft als ganzer gehörte.

Wir haben damit drei Arten des Wandels bezeichnet, die mit dem weiteren Gedeihen der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung unvereinbar waren: der den philosophischen Debatten inhärente Wandel zerstörte das notwendige Maß an Übereinstimmung hinsichtlich grundlegender Überzeugungen; die Verän-

derungen des Umfangs politischer Institutionen bedeutete, daß sich gebildete Personen immer seltener in kleinen lokalen Gemeinschaften trafen, in denen die Form von Beziehungsnetzen, wie sie zuerst in den universitären Diskussionen geschaffen wurden, auf gewisse Weise reproduziert worden waren; und die durch das wirtschaftliche Wachstum bewirkten Veränderungen schufen zunehmend spezialisierte und eng umschriebene gesellschaftliche Rollen mit sehr eng ausgerichteten Interessen. Die Verknüpfung aller drei Formen des Wandels führte dazu, daß der Versuch, sich auf Grundprinzipien zu berufen und über ihr Wesen und deren Inhalte zu diskutieren, gesellschaftlich und kulturell irrelevant wurde. Und diese Irrelevanz wurde durch zwei weitere Veränderungen verstärkt.

Eine der Hauptauswirkungen wirtschaftlichen Wachstums war die Vergrößerung und Bedeutungszunahme jener Gesellschaftsschichten, die effektiv von der gebildeten Öffentlichkeit des 18. Jahrhunderts ausgeschlossen waren: sowohl die Besitzer und Arbeitgeber als auch die Arbeiter im Bergbau und in den Manufakturen. Autoren wie ADAM SMITH haben die entstehende Klassenstruktur auf eindrucksvolle und aufschlußreiche Weise beschrieben, mit der Pointe, daß es tatsächlich diese Klassenstruktur war, die die gebildete Schicht angesichts der neuen gesellschaftlichen Konflikte entmachtete und ihrer Funktion enthob.

Gleichzeitig wurden die Folgen des Wachstums, der Spezialisierung und der Arbeitsteilung zunehmend sichtbarer – und dies nicht nur in den Manufakturen, sondern auch im Bereich des Wissens und des Lehrplans. Zuweilen wird der blossen Quantität an Wissenszunahme übertriebene Bedeutung beigemessen, und es wird behauptet, daß der Grund dafür, daß ein Überblick über die Wissenszweige nicht mehr möglich ist, darin zu suchen sei, daß es einfach zu viel zu wissen gibt, insbesondere in den Naturwissenschaften. Doch Quantität allein ist nicht von großer Bedeutung. Wichtiger ist dagegen die Form der Professionalisierung, die den spezialisierten Inhalt einer jeden Disziplin zum Thema von Untersuchungen macht, aber zugleich aus jeder Disziplin die Frage der Bedeutung der einzelnen Wissenschaften füreinander ausklammert. Und am allerwichtigsten ist der Mangel an Ressourcen, die unserer Kultur zur Verfügung stehen, um vernünftige Einigung über das, was für die Mitglieder einer zeitgenössischen gebildeten Öffentlichkeit an Überzeugungen, Perspektiven und Debatten von Relevanz und Bedeutung wäre, zu garantieren. Wir haben in unserer Kultur zu viele verschiedene und unvereinbare Formen der Rechtfertigung. Es gibt zu wenig Übereinstimmung, als daß wir zu einer gemeinsamen Vorstellung darüber gelangen könnten, worüber wir streiten sollten.

IV.

Darauf ließe sich antworten: Selbst wenn es Ihnen – MACINTYRE – gelungen ist zu zeigen, daß die Ursachen, die zum Ende der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung führten, in der Moderne nach der Aufklärung dahingehend wirken, daß eine solche Öffentlichkeit nicht wieder entstehen konnte, haben Sie nicht gezeigt, daß das Schaffen und Wiederherstellen einer gebildeten Öffentlichkeit tat-

sächlich das angenommene *telos* unseres modernen Bildungssystems ist. Sicherlich setzen unsere Bildungssysteme ein Ziel voraus, das über die Ausbildung grundlegender Fertigkeiten und die Vermittlung spezialisierten Wissens für akademische und nichtakademische Berufe hinausgeht; doch dieses Ziel besteht schlicht darin, auf verschiedenen Niveaus eine Ausbildung in den Geistes- und Naturwissenschaften anzubieten. Diese Wissenschaften, so wird argumentiert, seien es wert, um ihrer selbst willen betrieben zu werden. Meine These dagegen ist, daß die Geistes- und Naturwissenschaften nur in einem durch eine gebildete Öffentlichkeit gegebenen Umfeld erfolgreich angeeignet und entwickelt werden können. Beseitigt man eine solche Öffentlichkeit mit gemeinsamen Maßstäben der Rechtfertigung, der gleichen Ansicht über die Vergangenheit der Gesellschaft, deren Nukleus diese Öffentlichkeit ist, mit gemeinsamen Fähigkeiten, an allgemeinen öffentlichen Debatten teilzunehmen, dann reduziert man die Funktion der Geistes- und Naturwissenschaften, soweit *nicht* deren Spezialisten angesprochen sind, auf die Bereitstellung einer Reihe von passiv rezipierten Konsumprodukten. Die daraus resultierende Verarmung erstreckt sich über die allgemeine Öffentlichkeit hinaus bis hin zum Inhalt der spezialisierten Wissenschaftszweige. Und wenn wir dies nicht erkennen, dann können wir leicht die falsche Moral aus der Geschichte, so wie sie sich bisher darstellt, ziehen.

Im Jahre 1961 veröffentlichte GEORGE ELDER DAVIE „*The Democratic Intellect*“, eine Darstellung der schottischen Universitäten des 19. Jahrhunderts und der Kämpfe, die zwischen den Protagonisten des von der schottischen Aufklärung übernommenen Lehrplans und denen tobten, die eine Anglisierung des schottischen Lehrplans durch die Einführung spezialisierter *honours*-Programme anstrebten, welche den schottischen Universitäten dieselbe Stellung gegenüber den Lehrplänen von Oxford und Cambridge verschaffen würden, wie sie die neuen englischen Universitäten des 19. Jahrhunderts einnahmen. DAVIES Darstellung der Vorteile des älteren Lehrplans war von bemerkenswerter Kraft und verdienterweise wirkungsvoll. Doch unglücklicherweise war sein Einfluß – wie ich meine – fast gänzlich auf eine Fehlinterpretation seiner Thesen zurückzuführen. Das Robbins-Komitee war zur Zeit der Publikation von DAVIES Werk bereits mit seinen Untersuchungen beschäftigt; und „*The Democratic Intellect*“ – oder zumindest die Besprechung des Buches – wurden zur Pflichtlektüre der herrschenden Klasse der akademischen Welt Großbritanniens. Was sie aus ihrer Lektüre dieses Werkes zog, war die Überzeugung, daß die Stärke des Lehrplans des 18. Jahrhunderts auf seinen generalistischen Charakter zurückzuführen war, und einige von ihnen folgerten, daß die Lehre des Buches eine Reform des universitären Curriculums sei, – eine Reform, die dahingehen sollte, die spezialisierte *honours school* des Grundstudiums durch multidisziplinäre Studien zu ersetzen. Es spricht sicherlich eine ganze Menge für multidisziplinäre Studien, doch eine curriculare Reform dieser Art kann in keiner Weise den schottischen Lehrplan des 18. Jahrhundert zurückbringen und kann uns somit auch der Wiederherstellung einer gebildeten Öffentlichkeit keinen Schritt näher bringen. Und der Grund dafür ist von entscheidender Bedeutung für

meine gesamte Beweisführung. Denn es ist nicht nur so, daß eine gebildete Öffentlichkeit allein durch eine bestimmte Art des Lehrplans und eine bestimmte Form der Lehre sowohl in den Universitäten als auch in den Schulen aufrechterhalten werden kann, sondern es trifft auch zu, daß, sobald die akademischen Disziplinen nicht mehr so organisiert sind, daß ihre Lehre den Bedürfnissen einer gebildeten Öffentlichkeit dient, sie ebenfalls verändert werden – und zwar in einer zum Teil abträglichen Weise. Das entscheidende Beispiel ist natürlich das der Philosophie – und insbesondere der Moralphilosophie. Ich möchte weiterhin die These aufstellen, daß, als es nicht mehr die Aufgabe der Moralphilosophie war, die Voraussetzungen für eine gebildete Öffentlichkeit zu liefern und die kontroversen Fragen innerhalb der Debatten zu bestimmen, diese gebildete Öffentlichkeit nicht nur einer der notwendigen Bedingungen ihres Gedeihens beraubt wurde, sondern auch der Moralphilosophie selbst etwas verloren ging.

Welcher Art war dieser Verlust? Diese Frage kann am besten mit Hilfe von Beispielen beantwortet werden. Einige wichtige Beispiele ergeben sich aus dem Schicksal der Philosophie des gesunden Menschenverstandes selbst, als diese in verschiedenen Stadien ihrer Geschichte sukzessive ihrer Verbindung mit einer gebildeten Öffentlichkeit beraubt wurde, zunächst in Schottland und später sowohl im Frankreich der Restauration wie auch in den Vereinigten Staaten. Würde ich mich aber auf diese Beispiele stützen, so könnte dies den Schluß nahelegen, daß die Art der Veränderung, die ich beschreiben möchte, allein der Philosophie des gesunden Menschenverstandes zu eigen war. Lassen Sie mich daher – um zu vermeiden, daß dieser irrigen Annahme Plausibilität verliehen wird – stattdessen zeigen, wie dieselbe Form des Wandels in der Geschichte einer ganz anderen Art von Moralphilosophie in einem ganz anderen sozialen Kontext exemplifiziert ist, – in einer Philosophie, die in vielen Punkten in scharfem Kontrast zur Philosophie des gesunden Menschenverstandes steht. Ich beziehe mich auf den Utilitarismus von JOHN STUART MILL.

MILLS Doktrinen werden all zu oft auf eine Weise dargestellt, die sie sowohl von ihrem Umfeld als auch von MILLS eigenen grundlegenden Entwürfen trennt. Der Kontext dieser Entwürfe wurde, nach MILLS Ansicht, zu großen Teilen von COLERIDGE bestimmt, und zwar in dessen Schriften zu einem Thema, dem sich eine ganze Reihe zeitgenössischer englischer Denker, darunter THOMAS ARNOLD und F.D. MAURICE, zugewandt hatten, nämlich der Frage, wie die englische Staatskirche wieder eine grundlegende Bedeutung als Kirche des ganzen englischen Volkes gewinnen könne. Typischerweise hatte COLERIDGE selbst die sowohl radikalste als auch unpraktischste aller Lösungen vorgeschlagen. Was die Nation benötigte, sei eine Geistlichkeit oder eine Gruppe Geistlicher, die in allen lokalen Gemeinden folgende Funktion übernehmen sollten: die

„eines ortsansässigen Führers, Hüters und Lehrers; wobei die Ziele und letztlichen Absichten des gesamten Ordens folgende sind: den Reichtum vergangener Zivilisationen zu bewahren und ihre Schätze zu hüten und so die Gegenwart mit der Vergangenheit zu verknüpfen; dieselben zu vervollkommen und zu erweitern und so die Gegenwart mit der Zukunft zu verbinden; aber vor allem die

Quantität und Qualität an Wissen in der Gemeinde... zu verbreiten, die sowohl für das Verstehen der... Rechte als auch für die Erfüllung der damit zusammenhängenden Pflichten... unabdinglich sind“ (COLERIDGE 1858, S. 52).

Das heißt, die Geistlichen der etablierten Kirche sollen den Kern einer gebildeten Öffentlichkeit bilden. Hätte COLERIDGE gewußt, was im vorhergehenden Jahrhundert in Schottland passiert war, hätte er tatsächlich im Beispiel des moderaten Klerus eine Andeutung seiner Konzeption der Geistlichkeit sehen können. Doch COLERIDGE, der in so vielem gar nicht englisch war, zeigte hier eine typisch englische Ignoranz gegenüber der schottischen Geschichte.

MILL verstand sehr gut, was COLERIDGE beabsichtigte; die Gründung einer Nationalkirche, wie COLERIDGE sie verstand, diene, so fragte MILL, „welchem Zwecke? Der Anbetung Gottes? Der Durchführung religiöser Zeremonien? Nein; der Förderung des Wissens und der Zivilisierung und Kultivierung der Gemeinde“ (MILL 1969, S. 290). Doch MILL sah auch, daß die englische Staatskirche als konkrete Institution mit einer eigenen Geschichte und in ihrer gegenwärtigen Struktur nie eine solche gebildete Öffentlichkeit, wie COLERIDGE sie anstrebte, bilden konnte: „indem er verdeutlicht hat, wie eine Nationalkirche aussehen müßte und als was sie, durch die bloße Tatsache ihres Bestehens, zu gelten habe, schrieb er die schärfste Satire über das, was sie wirklich darstellt“ (ebd., S. 294).

Was MILL hoffte, an die Stelle von COLERIDGES Entwurf eines Klerus setzen zu können, war eine andere Form der gebildeten Öffentlichkeit, die dennoch jene Position gegenüber dem Rest der englischen Gesellschaft einnehmen könnte, in der COLERIDGE eine wieder hergestellte englische Staatskirche gerne gesehen hätte. Diese gebildete Öffentlichkeit würde nicht durch Übereinstimmung hinsichtlich Grundüberzeugungen gebildet werden derart, wie sie der gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts gemein waren; denn eine solche Übereinkunft konnte im England des 19. Jahrhunderts nicht erreicht werden. Stattdessen würde sie sich auf eine bestimmte Form der Übereinkunft darüber, nicht übereinzustimmen, gründen. Sie würde durch die Einigung darüber, an einer bestimmten laufenden Debatte teilzunehmen, zustande kommen, und Loyalität gegenüber den Zielen der Auseinandersetzung wäre den Teilnehmern ebenso wichtig wie die Treue gegenüber ihrem eigenen Standpunkt. COLERIDGE und all die, die mit ihm und nach ihm dachten, repräsentierten einen Standpunkt, der für den Erfolg der Debatte grundlegend war; der Utilitarismus BENTHAMS in der Form, in der er durch AUSTIN und GROTE⁶ überliefert wurde, bezeichnete einen weiteren Standpunkt. Und dies waren nicht die einzigen Positionen, die vertreten wurden. Will man MILLS eigene Haltung verstehen, so ist es wichtig zu sehen, daß dieses Projekt der ständigen Auseinandersetzung von ihm verlangte, mit zwei unterschiedlichen Stimmen zu sprechen; seine Zuhörer und Leser müssen erkennen, mit welcher Stimme er in einer gegebenen Situation spricht und sie müssen verstehen, wie das, was er in der einen Stimme sagt, mit dem zusammenhängt, was er in der anderen Stimme sagt. Das ist nur möglich, wenn wir in unserer Deutung seiner Werke diese nicht isoliert betrachten oder sie vom Kontext seines Entwurfs trennen. Betrachten wir in diesem

Zusammenhang die Beziehung zwischen der *Autobiographie* und dem Werk über den *Utilitarismus*.

Obwohl die *Autobiographie* erst posthum erschien, ist sie jenes von MILLS Werken, in dem er am deutlichsten Zeugnis darüber ablegt, daß er ein führender Teilnehmer der Debatte war und in dem er zeigt, daß ihm die Treue gegenüber der Auseinandersetzung wichtiger war als die Loyalität gegenüber seinem persönlichen Standpunkt. Denn die *Autobiographie* ist der Bericht darüber, wie MILLS eigene Ansichten sich durch den Prozeß der Auseinandersetzung veränderten und Stufe für Stufe weiter entwickelten. Das Werk über den *Utilitarismus* dagegen repräsentiert eine von MILLS Beiträgen zu dieser Debatte, einen Beitrag, der eine Antwort auf frühere, von anderen formulierte Standpunkte darstellt. Er soll somit das darlegen, was MILL für das in der Debatte *bis dahin* beste verfügbare Argument erachtete. Ließen wir diese Tatsache außeracht, würden wir MILL auf zweifache Weise mißverstehen. Und zwar würden wir sowohl den Tenor und die Wirkung seiner Argumentationsweise falsch verstehen, als auch die Stärke einiger seiner Einzelargumente verkennen.

Bedenken Sie zum Beispiel die Überzeugungskraft jenes Abschnittes, in dem MILL feststellt, daß wir nun „eine Antwort auf die Frage haben, welche Art des Beweises das Nützlichkeitsprinzip zuläßt“ (MILL 1972, Kap. IV), sowie der relevanten Passagen, die dieser Stelle vorausgehen und ihr folgen. Es ist häufig angenommen worden, daß MILL in diesem Abschnitt zum einen aus der Prämisse, daß jeder nur nach Glück strebt, folgert, daß allein das Glück es wert ist, begehrt zu werden, und daß er zum anderen, ausgehend von der Prämisse, daß jeder von uns nach Glück strebt, zu dem Schluß kommt, daß jeder von uns das größte Glück der größtmöglichen Zahl fördern sollte. Und diejenigen, die eingesehen hatten, daß es ein Fehler war, MILL auch nur eine dieser unzulässigen Schlußfolgerungen zuzusprechen, neigten dazu, anzunehmen, daß das Prinzip des größten Glücks folglich für MILL das sein müsse, als das SIDGWICK meinte, es sehen zu müssen, nämlich ein unbestrittenes erstes Prinzip, eine unantastbare Intuition.⁷ Doch tatsächlich stellte MILL das Nützlichkeitsprinzip, so wie er es im Jahre 1861 verstehen konnte, als das Ergebnis einer Debatte dar, in der es zwar Modifikationen erfahren hatte, aber nicht durch fortdauernde Kritik widerlegt worden war. Er präsentiert es als ein Prinzip, das sich behauptet hatte, da es bis dahin den dialektischen Anfechtungen widerstehen konnte. Vor allem verteidigt er es als ein Prinzip, das von jedem akzeptiert werden muß, der erkannt hat, welche empirischen Voraussetzungen in Anbetracht der Vielfalt rationaler Ziele, die die Debatte bislang erbracht hatte, erfüllt sein müssen, damit das eigene Glück in vernünftiger Kooperation mit anderen verfolgt werden kann. Also ist das Nützlichkeitsprinzip weder als eine Folgerung aus noch höheren Prämissen, noch als ein nichtabgeleitetes erstes Prinzip intendiert. Wie kam es dazu, daß es als das eine oder das andere mißverstanden wurde?

Indem es als Schlußfolgerung einer Beweisführung gedeutet wurde, die zur Prüfung und Zustimmung durch jeden rational denkenden Menschen vorgebracht worden war, unabhängig von irgendeinem bestimmten sozialen Kontext und ins-

besondere unabhängig von jenem für eine gebildete Öffentlichkeit unabdinglichen Kontext der Auseinandersetzung, zu dem MILL einen Beitrag geleistet zu haben meinte. Denn, als sie im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zu einer professionalisierten und spezialisierten Wissenschaft wurde, veränderte sich die Moralphilosophie dahingehend, daß sie ethische Konzepte und Argumente als zeitlos und nicht an einen Kontext gebunden behandelte. Und vielleicht konnte die Moralphilosophie, als sie ihre gesellschaftliche Funktion der Formulierung der Voraussetzungen bestimmter sozialer Gruppen, ihrer inneren Auseinandersetzungen und ihrer Herausforderungen verlor, gar nicht mehr anders verstanden werden. Doch eine wissenschaftliche Moralphilosophie, die angeblich von jeglicher zeitlichen oder örtlichen Gebundenheit abstrahiert, kann natürlich herzlich wenig zur Wiederherstellung einer gebildeten Öffentlichkeit beitragen. Sie in einen multidisziplinären Lehrplan einzubeziehen, würde wenig dazu tun, die Funktionen, denen der schottische Lehrplan des 18. Jahrhunderts diene, wiederherzustellen.

Es hieße daher, meine Hauptthese mißzuverstehen, würde man sie auch nur teilweise als einen Aufruf zu einer curricularen Reform deuten. Eine solche Reform könnte sich aus anderen Gründen als gut oder schlecht erweisen, aber die Ursachen der Zerstörung jener gebildeten Öffentlichkeit, die die schottische Aufklärung hervorgebracht hatte, vor allem die Folgen der *großen* Gesellschaft, dauern bis in unsere Tage an, und die Auswirkungen des zu unterschiedlichen Zeiten in England, Frankreich, den Vereinigten Staaten und anderswo einsetzenden Verschwindens dieser Öffentlichkeit auf die akademischen Disziplinen (reale oder projizierte Auswirkungen) stellen sicher, daß das Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit in der heutigen Gesellschaft niemals wieder lebendig werden kann. Es ist höchstens ein Gespenst, das durch unsere Bildungssysteme geistert.

V.

Aber es ist ein Gespenst, das nicht ausgetrieben werden kann. Unser Erbe der Kultur der Aufklärung ist so beherrschend, daß wir uns nicht von gewissen Einstellungen gegenüber den Künsten und den Wissenschaften befreien können, die voraussetzen, daß die Einführung in die Mitgliedschaft einer gebildeten Öffentlichkeit zumindest einiger unserer Schüler eines der Hauptziele unserer Bildungssysteme ist. Ich habe aber behauptet, daß es keine solche Öffentlichkeit gibt, deren Mitglied sie werden könnten. Und ich habe weiterhin behauptet, daß nur dort, wo es eine gebildete Öffentlichkeit gibt, zwei andere Hauptziele aller modernen Bildungssysteme widerspruchsfrei verfolgt werden können: nämlich junge Menschen auf ihre Rolle und Tätigkeit in der Gesellschaft vorzubereiten oder ihnen beizubringen, selbständig zu denken. Würde diese These als wahr anerkannt, dann müßten wir, wo bisher immer angenommen haben, daß der Erfolg unserer Lehrer in der Verwirklichung dieser Ziele lediglich durch die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie durch ihre eigenen Fähigkeiten und ihre Ausbildung beschränkt sei, nun stattdessen

erstens davon ausgehen, daß ein bestimmter Mangel dem Bildungssystem eigen sei, der durch keine wie auch immer geartete Reform behoben werden könnte, und zweitens müßten wir annehmen, daß es die Lehrer hinsichtlich der beiden genannten Ziele nicht mit einem Fall von sowohl/als auch, sondern mit einem entweder/oder zu tun haben. Entweder können sie weiterhin das Ziel verfolgen, ihre Schüler auf das Wesen und den Standard von Rollen und Tätigkeiten vorzubereiten, wie die Gesellschaft es von dem Teil des Bildungssystems, in dem sie arbeiten, erwartet, oder sie können weiterhin das Ziel verfolgen, ihre Schüler zu befähigen, selbständig zu denken, aber sie können nicht beide Ziele gleichzeitig verfolgen. Doch selbst das ist keine angemessene Beschreibung der Wahl, die sich den Lehrern, sollten sie jemals den Kern meiner Argumentation akzeptieren, stellen würde. Denn ich habe gezeigt, daß die Möglichkeit, selbständig – und nicht als professioneller Spezialist – zu denken, sich nur im Kontext einer bestimmten Art von Gemeinschaft eröffnet und daß diese Form der Gemeinschaft nicht mehr verfügbar ist, ja, daß sie bereits seit geraumer Zeit der Kultur nach der Aufklärung nicht mehr zugänglich gewesen ist. Solche Lehrer müßten sich daher fragen, wie diese Form der Gemeinschaft neu erschaffen werden könnte. Wo könnten Sie nach Antworten auf diese Frage suchen?

Es wäre historisch falsch und zudem auch ein Anachronismus, ANDREW FLETCHER VON SALTOUN eine detaillierte prophetische Voraussicht auf dieses Ergebnis zuzuschreiben. Dennoch erscheint er letztlich als der Held dieser Schilderung. Denn FLETCHER scheint zu einem gewissen Grad verstanden zu haben, daß die Kultur der Aufklärung sich auf erstaunliche Weise selbst auflösen würde; und daß die Vorkämpfer des Wachstums, der Entwicklung und größerer Strukturen in Staat und Wirtschaft eine Gesellschaftsform erzeugen, in der sie selbst zum Verschwinden gebracht würden. Und eben dies geschah: der Erfolg, mit dem HUME und ADAM SMITH ihre Landsleute von ihren Ansichten überzeugten, führte zu einer Gesellschaft, in der die Form der Kultur, von der HUME und ADAM SMITH ein so bemerkenswerter Teil gewesen waren, unmöglich wurde. Ich glaube übrigens auch, daß FLETCHER, anders als seine Gegner, recht hatte, als er behauptete, daß das Wiederaufleben der Lektüre griechischer philosophischer und politischer Texte notwendig ein wesentlicher Bestandteil jeglicher Form von Bildung sein müsse, die eine Gemeinschaft befähigen könnte, dieser Entwicklung erfolgreich entgegenzuwirken oder sich von ihr zu erholen. Doch glücklicherweise würde es den Rahmen dieses Vortrags sprengen, wollte ich auch nur annäherungsweise diese These darlegen.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um einen Vortrag anlässlich der „Richard Peters Lectures“ an der Universität London, der im Frühjahr 1985 gehalten wurde. Die Übersetzung hat ANNETTE ROEDER besorgt. Das Original ist erschienen in: GRAHAM HAYDON (Ed.): *Education and Values*. London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–37. Der Herausgeber dankt dem *Institute of Education* für die Überlassung der Rechte.

- 2 Die Anspielung gilt: FRANCIS HUTCHESON, „An Inquiry into the Originals of our Ideas of Beauty and Virtue“ (London 1725), deutsch zugänglich als „Eine Untersuchung über den Ursprung unserer Ideen von Schönheit und Tugend ...“, übers. u. hrsg. v. W. LEIDHOLD (Hamburg 1986). (Anm. d. Hrsg.)
- 3 Gemeint ist: THOMAS REID, „Inquiry into the Human Mind on the Principle of Common Sense“ (London 1764); sowie DUGALD STEWART, „Elements of the Philosophy of the Human Mind“ (vol. I–III, 1792–1827). (Anm. d. Hrsg.)
- 4 *Weltanschauung* an beiden Stellen deutsch im Original. (Anm. d. Hrsg.)
- 5 Die Passage bezieht sich auf: THOMAS BROWN, „Lectures on the Philosophy of the Human Mind“ (vol. I–IV, London 1822); sowie: WILLIAM HAMILTON, „Lectures on Metaphysics and Logic“ (vol. I–IV, London 1859/60). (Anm. d. Hrsg.)
- 6 Einflußreich war vor allem: JOHN GROTE, „Examination of the Utilitarian Philosophy“ (Cambridge 1870). (Anm. d. Hrsg.)
- 7 Vgl.: HENRY SIDGWICK, „Methods of Ethics“ (vol. I/II, London 1875) (deutsche Übersetzung 1909). (Anm. d. Hrsg.)

Literatur

AUSTIN, J.L.: Collected Papers. Oxford: Oxford University Press 1961.

CARLYLE, A.: Autobiography. Ed. by J.H. BOURBON. Edinburgh 1860.

COLERIDGE, S.T.: On the Constitution of Church and State. In: S.T. COLERIDGE: Collected Works, vol. 6. New York: Harper and Brothers 1858.

ERSKINE, E.: The Whole Works of the Late Rev. Mr. Ebenezer Erskine, Vol. I. Edinburgh 1798.

HUME, D.: A Treatise of Human Nature. Ed. by L.A. SELBY-BIGGE. Oxford: Clarendon Press 1888. (repr. 1975)

MILL, J.ST.: Autobiography and Other Writings. Boston: Houghton Mifflin 1969.

MILL, J.ST.: Utilitarianism. London: Dent 1972.

PETERS, R.S.: Motives and Causes. In: Proceedings of the Aristotelian Society, suppl. vol. 26 (1952), S. 146ff.

Die beste Darstellung der schottischen Aufklärung ist, nach meinem Verständnis, „The Scottish Enlightenment“ von GEORGE E. DAVIE (The Historical Association, General Series 99, 1981). Zu empfehlen ist auch „The Democratic Intellect“ desselben Autors (Edinburgh: Edinburgh University Press 1961). In der Darstellung des geschichtlichen Hintergrundes ist *A History of the Scottish People 1560–1830* von T.C. SMOUT (London: Collins 1969) unübertroffen. Eine ganz andere und alternative Darstellung findet sich in NICHOLAS PHILLIPSONS „Culture and Society in the Eighteenth-Century Province: The Case of Scotland and the Scottish Enlightenment“ (in: *The University in Scotland*, hrsg. von LAWRENCE STONE, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1973). Über die schottischen Universitäten des 18. Jahrhunderts ist empfehlenswert „Scottish Universities in the Eighteenth Century, 1690–1800“ von ROBERT L. EMERSON (in: *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, vol. CLXVII, Oxford: The Voltaire Foundation, 1977). Zu ANDREW FLETCHER OF SALTOUN siehe: *Selected Political Writings and Speeches*, hrsg. von DAVID DAICHES (Edinburgh: Scottish Academic Press 1979).

Anschrift des Autors

Prof. Alasdair MacIntyre, Dept. of Philosophy, Vanderbilt University, Nashville, Tenn. (USA)